

PARA ALÉM DE UMA VISÃO DOMINANTE SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS: GRAMÁTICAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

BEYOND A DOMINANT VISION OF SMALL CHILDREN: CRITICAL GRAMMARS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa

ctomas@eselx.ipl.pt

Resumo: Procura-se, neste artigo, fazer um questionamento sociopolítico e educativo do trabalho que se faz em creche, a partir dos direitos da criança. De modo a balizar a análise, com base numa matriz interdisciplinar, procuro numa primeira parte refletir acerca das narrativas hegemónicas sobre a educação de infância com especial enfoque na creche; segue-se a identificação de três tensões na relação entre os direitos da criança e a educação de infância: (des)conhecimento ou os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança pelos/as profissionais de educação; a armadilha do discurso entre direitos e deveres; a identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar. Por último, procuro mapear os principais eixos de uma conceção crítica de educação de infância.

Palavras-chave: direitos da criança; educação de infância crítica; creche.

Abstract: This paper seeks to make a socio-political and educational questioning of the work done in day care based on children's rights. In order to guide the analysis, from an interdisciplinary matrix, in a first part I try to reflect on the hegemonic narratives about early childhood education with special focus on day care. This is followed by the identification of three tensions in the relationship between children's rights and early childhood education: (Dis) knowledge or multiple meanings attributed to children's rights by early childhood educators; the rights and duties discourse trap; the identification of sociopedagogical practices tendentially reproductive of the school system. Finally, I try to map the main axes for a critical conception of childhood education.

Keywords: children's rights; critical early childhood education; day care.

Introduzindo a questão

Eduardo Galeano diz-nos que, “entre todos os reféns do sistema, são elas [as crianças] que vivem em pior condição, a sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende” (2007, p. 13). Por conseguinte, caracterizar a situação social da infância e dos direitos da criança é um indicador fundamental na compreensão do estado de desenvolvimento humano de um país, de uma região, de uma instituição e/ou de uma organização socioeducativa, mais ainda quando sabemos que as imagens sociais produzidas acerca da infância e das crianças exprimem determinadas conceções sociais e culturais, o que influencia a forma como se trabalha com/para/sobre elas.

Estamos num tempo crucial para falar de direitos da criança na educação de infância. Num período de grande discussão académica, social, legislativa e educativa a propósito das crianças pequenas, da sua educação e dos papéis e funções que desempenham na sociedade, sobretudo quando são cada vez mais um “bem raro” numa Europa envelhecida, assume especial relevo voltar a (re)centrar o foco nos seus direitos, uma vez que, pela análise de vários indicadores, podemos afirmar que houve um efetivo progresso na melhoria da situação da infância em termos globais, nas últimas décadas. Não obstante, também há indicadores que revelam que em outras frentes, a situação chegou mesmo a regredir (UNICEF, 2014; 2016), nomeadamente, no que diz respeito aos direitos das crianças pequenas.

Um quarto de século após o seu nascimento, mais do que aquilo que é dito sobre a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), merece igualmente atenção o que não é dito. Uma reflexão crítica sobre a CDC e a situação dos direitos das crianças no mundo torna-se necessária, de forma a possibilitar uma revisão aprofundada do seu funcionamento (TOMÁS, 2011; ARCE, 2015). Em

particular, é necessária uma reflexão em relação à melhoria da sua eficácia e ao próprio conteúdo, que necessita incluir as vozes das crianças e integrar mudanças que se produziram nas sociedades contemporâneas e nos seus mundos de vida (e.g. as tecnologias de informação e comunicação e as questões ambientais), incluindo, obrigatoriamente, as crianças que estão na creche ou em outras respostas sociais/equipamentos, e que raramente têm possibilidade de se fazerem ouvir e de ter autoria na vida social e educativa. Esta reflexão pretende dar um contributo no desenvolvimento de uma imaginação e teoria crítica da educação de infância.

O reconhecido discurso sedutor e generoso que a CDC foi capaz de promover à imagem das crianças como sujeitos de direitos e a possibilidade teórica e simbólica do paradigma da criança cidadã, são duas conquistas inegáveis. Embora tenhamos assistido progressivamente a uma maior consciência da infância como categoria social, dos seus direitos e das suas necessidades, aliadas às constantes mudanças sociais que impõem a reconfiguração de políticas e práticas, são as tensões e ambiguidades que continuam em destaque quando é considerado o respeito, a salvaguarda e o exercício dos direitos da criança. As tensões mais acentuadas colocam-se na natureza dos direitos que são concedidos às crianças, baseando-se no reconhecimento de que há tensões permanentes e complexas entre direitos, como por exemplo, entre direitos de proteção e de participação, entre direitos dos/as adultos/as e direitos das crianças.

A conquista de um corpo de direitos para as crianças, apesar de ser considerado um dado adquirido, pelo menos no plano teórico e simbólico, para grande parte da sociedade ocidental, apresenta-se ainda hoje em muitos contextos num estado muito próximo daquele que caracterizou o início do percurso de construção de tais direitos. Como afirma Santos, a propósito dos direitos humanos, houve sempre coexistência, entre discursos progressistas e “atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios” (2009, p. 14).

Uma análise atenta dos dados sobre a situação mundial da infância, levanta inquietações quer ao nível da aplicabilidade dos direitos nas vidas das crianças em todo o mundo, como ao nível das necessárias alterações político-sociais para os garantir. A UNICEF acabou por considerar 2016 um ano devastador e sombrio para as crianças pela persistência das desigualdades sociais, da pobreza, dos conflitos, das violências e dos maus tratos. Muitas crianças continuam a não ter direito a um nome, a um país, à saúde, à educação, para referir apenas algumas ausências e violações.

A relevância legislativa, ainda que porventura mais simbólica do que efetiva neste campo, reitera a necessidade dos diversos estados promoverem políticas públicas específicas para este grupo social.

Este quadro auxilia-nos na análise da forma como os direitos da criança se transformaram, sobretudo na última década, num discurso que assume no campo da educação de infância não só visibilidade mas também expressa determinadas conceções daquilo que deve ser, nomeadamente pelo uso estratégico de determinados conceitos e expressões.

Como defende Urban (2016), na educação de infância continuam a ser dominantes determinados quadros políticos e científicos que se agregam em redor de um conjunto de consensos. Do ponto de vista político, desde os anos de 1990, a educação das crianças pequenas tem vindo a ganhar um extraordinário interesse por parte das políticas supranacionais hegemónicas, dos/as decisores/as políticos/as, economistas e organismos internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial (BM) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O autor faz ainda referência à União Europeia (UE), como mais uma agência política supranacional, que “percebeu que a forma como enquadra políticas dirigidas às crianças mais pequenas e suas famílias pode ser um fator importante para o sucesso global (ou falha) de todo o projeto macro económico” (p. 109) [tradução própria].

Na sua pluralidade constituinte, parece haver um discurso afinado daquelas agências sobre a infância, as crianças e os seus direitos. Vejamos dois exemplos ilustrativos. Nos Comentários Gerais, em 2006, o Comité dos Direitos da Criança¹ teve por objetivo a implementação dos direitos da criança junto da ‘primeira infância’, considerando “que é um período crítico para a realização desses direitos” [tradução própria]. Na Comunicação [COM(2008) 55 final] — Um lugar especial

1 No artigo 43.º da Convenção dos Direitos da Criança são definidas as funções do Comité. Para saber mais sobre o assunto ver <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-dir-criancas.html>>

para as crianças na ação externa da EU refere-se que “as crianças e os jovens são a chave para o progresso e o êxito futuros das sociedades. Investir nas crianças é investir no futuro”

Não obstante, a visão assumida por aquelas agências supranacionais sobre os direitos, insinua uma concepção hegemônica do desenvolvimento, feito em etapas ou fases, ou seja, a assunção do desenvolvimento enquanto processo linear e padronizado. Como defende Burnam a propósito das concepções hegemônicas do desenvolvimento das crianças, “não é difícil ver por que o desenvolvimento exerce seu poder em um mundo onde o progresso mapeia o crescimento econômico e a exploração, e onde o indivíduo trabalhador é incitado e realmente produzido para incorporar os mecanismos do mercado global” (2009, p. 277). Sobre a educação, os efeitos das orientações que emanam dessas agências têm-se traduzido num processo de *imposição* (STOER; CORTEZÃO, 2001) de políticas, assumindo igualmente uma concepção hegemônica, assente numa lógica de mercado, que se revela na pressão face a uma antecipação das ‘aprendizagens essenciais’ a realizar neste “período crítico” e nas competências a atingir.

Do ponto de vista científico, o autor defende que a investigação produzida tem tido um papel importante nesse consenso político, adotando muitas vezes uma linguagem da política *mainstream*. O conceito qualidade² (entendido aqui como modo de regulação), a “literacia, numeracia, cientificismo, poliglotismo” (FERREIRA; TOMÁS, 2016, p. 2) alastram-se e tornam-se presentes nos discursos e práticas de profissionais da creche e do jardim de infância.

Neste cenário, Urban (2016) considera que tem havido pouco espaço para o desenvolvimento das teorias críticas na educação de infância, delimitando, assim, a investigação no campo a determinadas áreas, filosofias e metodologias.

Direitos da criança e educação de infância: identificando tensões

O sentido e o impacto dos direitos da criança, tal como eles se exprimem no quotidiano das crianças, nas práticas dos/as profissionais de educação de infância, nas dimensões organizacionais das instituições socioeducativas, como as creches e os jardins de infância, estão longe de se conhecer e de se caracterizar.

Neste artigo procura-se identificar em que condições os direitos da criança podem ser colocados ao serviço da educação de infância, particularmente no contexto de creche. Tal tarefa exige que sejam entendidas três tensões que atravessam o diálogo entre os direitos da criança e a educação de infância.

A primeira tensão aponta para o (des)conhecimento, ou para os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança e aos documentos internacionais e nacionais que os consubstanciam, pelos/as profissionais de educação e a relação que estabelecem (ou não) entre eles e a sua *praxis*. Considerando que estas matérias nem sempre estão contempladas nos currículos de formação, inicial ou contínua, de educadores/as e professores/as, a dificuldade sentida em conhecer e passar das normas jurídicas às práticas pedagógicas continua a ser uma marca da ação de muitos/as profissionais. Os direitos da criança necessitam ser (re)apropriados/as pelos/as profissionais de educação, na sua visão crítica, como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas. Longe de ser irrelevante, a forma como se perspetivam as crianças pequenas, a sua educação e os seus direitos é essencial na forma como se pensam as práticas pedagógicas, se identificam os problemas e se delineiam os caminhos para a sua transposição. Diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações.

A segunda tensão aponta para a armadilha do discurso entre direitos e deveres. Trata-se de uma dualidade falsa e prejudicial aos próprios direitos das crianças. É evidente a simetria entre direitos e deveres. Como qualquer outro coletivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições socioeducativas, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efetiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam reconhecidos e se transformem em práticas e vivências quotidianas.

Por fim, a terceira tensão decorre, como vimos anteriormente, da “identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos [que] apontam para a reconfiguração da educação

2 Para uma visão crítica sobre as questões da qualidade cf. Dahlberg, Moss; Pence (1999).

de infância como contexto de escolarização e alunização antecipada das crianças” (FERREIRA; TOMÁS, 2016, p. 1), inclusive na creche, através, por exemplo, de uma espécie de ‘transposição adaptada’ de documentos, orientações, modelos e práticas de outros ciclos de educação ou ensino (BROUGÈRE, 1998, 2003; ROCHA, 2000; ROCHA; FERREIRA, 2010; GARNIER, 2014; FERREIRA; TOMÁS, 2016).

Exigências: creche como “lugar” para as crianças

Neste artigo, consideram-se as crianças pequenas (0-3 anos) agentes ativos com ação social (COUTINHO, 2011). Não obstante, este pressuposto de muito pouco servirá se não se repensar todo o processo educacional (GEERTZ, 2001), social e pedagógico. Considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer pensar em práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais concepções, o que implica combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância que se traduzem na standardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários.

É importante admitir, de facto, uma pluralidade de infâncias e crianças nos contextos socioeducativos como a creche. A heterogeneidade das crianças e das suas famílias - idade, classe social, género, etc.³ – implica necessariamente uma diversidade de práticas pedagógicas. Este pressuposto implica renunciar a um conjunto de argumentos, aqui apresentados de forma muito breve e simplista: a creche entendida numa visão restrita como um lugar de guarda; as crianças pequenas entendidas como objetos de intervenção e/ou como alunas precoces; a creche como um espaço onde se somam atividades a realizar de modo a potenciar “a encarnação do seu futuro” (BURNAM, 2009, p. 271); a ideia de infância universal desconsiderando a diversidade social e cultural.

Face à tendência generalizada para “uniformizar, controlar, vigiar, conformar, ordenar, engessar o pensamento, a criatividade, a ousadia, a espontaneidade, a ludicidade que constituem as dimensões humanas” (BATISTA, 1980, p. 54) na educação de infância, esta precisa de nos incomodar.

Proponho que pensem de seguida no paradigma de educação de infância crítica com vista a uma intervenção pedagógica ela própria crítica e emancipadora.

Educação de infância, saberes e práticas emancipadoras: horizontes de possibilidades?

Boaventura de Sousa Santos afirma que falar de opções é falar de alternativas, caso contrário o futuro é a repetição indefinida do presente (2016). Desta forma, procuro neste artigo fazer uma espécie de síntese de dez eixos da educação de infância crítica que podem contribuir para a discussão sobre a possibilidade de transformação de práticas socioeducativas e pedagógicas.

O primeiro eixo remete para a exigência de considerar que as crianças são sujeitos de direitos. O que significa, entre outros aspetos, a necessidade de promover formação, inicial e contínua, dos/as educadores/as de infância, sobre direitos da criança a partir de uma perspetiva crítica, reflexiva e interdisciplinar que possibilite ultrapassar *o discurso da funcionalidade e da instrumentalidade* (PUREZA, 2000), ou seja, a ideia de que se funciona, é bom e que trabalhar algumas vezes sobre “este conteúdo”, é suficiente. Mas não é. Os direitos não podem transformar-se no discurso potenciador da ordem, dos dias comemorativos, dos consensos, da “produtividade”, das competências e das “metas a atingir” pelas crianças. A educação dos direitos da criança implica não uma aprendizagem, no sentido de conteúdos a transmitir, mas a sua vivência diária, com os seus conflitos, incertezas e desafios, tanto pelos/as adultos/as como pelas crianças. Por conseguinte, neste seguimento de ideias, terá que haver uma transformação que remeta para a noção de direitos da criança enquanto uma *praxis* da educação de infância, um guia da ação pedagógica profundamente implicado na forma como se organiza o ambiente educativo, se planifica, se realiza e divulga, se considera a ação e o papel das crianças e dos/as adultos/as nos contextos socioeducativos como a creche.

O segundo eixo remete para a exigência de uma intervenção pedagógica problematizada,

³ Os conceitos de interseccionalidade e da consubstancialidade serão particularmente interessantes para ampliar esta discussão (HIRATA, 2014).

social e culturalmente, isto é, que contrarie concepções não contextualizadas e padronizadas, tidas como “ideais”, que produzem como efeito a subordinação da ação das/os educadores/as a referenciais standardizados, muitas vezes importados de outros países, relegando as especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais.

O terceiro eixo remete para a exigência de pensar a creche (e o jardim de infância) como fórum democrático de socialização, como uma *ética de encontro* (MOSS; PENCE, 2003), como um espaço das crianças e não para as crianças, o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também económicas, políticas, éticas, estéticas, físicas –, algumas estruturadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças (FERNANDES; TOMÁS, 2014). Implica, ainda, desocultar silêncios (os que resultam por exemplo das hierarquias entre adulto(s)/a(s) e criança(s), entre adultos/as e entre crianças) e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças.

O quarto eixo remete para a exigência de uma ação pedagógica ampla, espacial e materialmente, não apenas centrada nas salas de atividades. O direito à natureza e ao espaço público assume-se não apenas como necessidade, mas como direito das crianças pequenas. A ausência das crianças nos espaços públicos (em várias partes do mundo começam a multiplicar-se os/as defensores/as das “kid-free zones” ou “baby apartheid”), no recreio e, em contraponto, a centralidade das “quatro paredes”, como se o processo educativo se fizesse apenas na sala de atividades e numa relação unívoca do/a adulto/a para a(s) criança(s), são a realidade em muitos contextos. Em nome do tempo, do frio ou do calor, ou ainda da pretensa segurança, as crianças estão, ou começam a estar, pelo menos em alguns lugares, sequestradas horas a fio nas salas de atividades. Não poderemos obviamente deixar de referir a importância que o reduzido número de adultos/as e a ausência de educador/a em creche em muitas salas de creche, como acontece na realidade portuguesa, tem nesta discussão.

O quinto eixo remete para a exigência de inserir a educação de infância num quadro concetual que a coloque “para além da qualidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999), o que possibilita o (re) posicionamento das crianças e dos/as adultos/as na ação, potenciando que a creche e o jardim de infância (ou outros equipamentos para crianças pequenas) se tornem *locus* de cidadania (VASCONCELOS, 2007).

O sexto eixo remete para a exigência de ultrapassar concepções centradas na “organização de “serviços” para uma concepção centrada na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância”, o que permite ir para além da velha dicotomia – cuidar e educar - a qual é redutora da complexidade destes contextos (COELHO, 2004, p.19).

O sétimo eixo remete para a exigência de reconfiguração profissional, ou seja, direitos iguais para os/as profissionais de educação de infância, nomeadamente, o reconhecimento de tempo de serviço, salários, condições de trabalho, etc.⁴ (FOLQUE, 2014) e da necessidade de criar itinerários e espaços de discussão coletivas e múltiplos.

O oitavo eixo remete para a exigência de combater o pressuposto de que a creche (e o jardim de infância) é uma etapa preparatória, de antecipação dos treinos “esperados”. Como vimos, há lógicas que parecem estar a colonizar o campo, como a escolarização precoce (OCDE, 2006), o individualismo como um comportamento a cultivar (não é por acaso que assistimos ao surgimento de ações de formação sobre “empreendedorismo para bebés”), a avaliação assente em lógicas mais administrativas do que pedagógicas, a assunção de uma visão instrumental do brincar - o famoso chavão “brincar para aprender”, entre outras.

O nono eixo remete para a exigência de (re)definir políticas para a infância, robustas, de alta intensidade, articuladas e assentes na concepção das crianças como sujeitos de direitos, que combatam a invisibilidade que os impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007 p. 185; FOLQUE et al., 2015) continuam a ser uma realidade.

O décimo eixo remete para a exigência de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2009) quando se estuda e trabalha com crianças pequenas, para que contribua para um conhecimento mais profundo acerca dos mundos sociais e culturais das crianças, ou seja, apostar numa epistemologia

4 Este aspeto é particularmente importante em países onde a creche não faz parte do sistema educativo, como é o caso de Portugal.

interdisciplinar da educação de infância que permita ampliar a sua discussão para além dos campos do saber que tradicional e historicamente a têm dominado. Trata-se de um grande desafio, a apropriação de teorias, conceitos e posições epistemológicas oriundas não só de outros campos do saber mas também de realidades e histórias diversas.

Estes dez eixos podem potenciar fraturas epistemológicas na educação de infância que possibilitem a desocultação de formas de silenciamento das crianças, da naturalização de configurações de poder, dos consensos políticos e académicos enunciados e desta forma capazes de robustecer uma perspetiva crítica e emancipadora, tanto no campo discursivo como na esfera da ação pedagógica.

Referências

ARCE, Matías Cordero. **Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y niños**. Lima: Infejant, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

BURNAM, Erica. Desenvolvimento desejado? Contribuições psicanalíticas para o antidesenvolvimento psicológico. **A Peste. Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia**, v.1, n. 2, p. 269-294, jul./dez, 2009.

COELHO, Ana Maria. Educação e Cuidados em Creche **Conceptualizações de um grupo de educadoras**. 2004. 490f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) -Universidade de Aveiro, Aveiro, 2004.

COUTINHO, Ângela Maria. **Ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) -Universidade do Minho, Braga, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**: Postmodern perspectives. London: Falmer Press, 1999.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In: SARMENTO Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Eds). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2014, p.35-62.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. **Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 6/7, p.15-126, 2010.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In: CORTESÃO, Irene; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula; SAMAGIAO, Florbela; TREVISAN, Gabriela (Eds). **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti, 2016.

FOLQUE, Maria Assunção; TOMÁS, Catarina; VILARINHO, Emília; SANTOS, Lúcia; HOMEM, Luísa; SARMENTO, Manuel. Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In: SILVA, Manuela et al. (Ed.). **Pensar a Educação**: temas sectoriais. Lisboa: Educa, 2015, p. 9-46.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso, 9. edição. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GARNIER, Pascale. A Educação Infantil e a Questão da Escola: O caso da França. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.62-82 jan./mar. 2014.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2001.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

OCDE. **Starting Strong II**. Early childhood, Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2006.

PUREZA, José Manuel. O que os jovens (não) sabem sobre os direitos humanos. **Noesis**, Lisboa, n. 56, p.27-28, 2000.

REYNAERT, Didier; BOUVERNE-DE BIE, Maria; Vandeveld, Stijn. Between 'believers' and 'opponents': Critical discussions on children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, London, v.20, n.1, p. 155 - 168, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 22, p. 61-74, jan-abri 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Educação na Encruzilhada de Paradigmas Rivalis**. Texto da intervenção no Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2016. Disponibilidade em: <<http://www.op-edu.eu/files/2016-03/boaventura-cne-final1marco-2016.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Eds). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p.23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o Desafio da Interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n.2, p. 10-18, 2009.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

STOER, Stephen; CORTEZÃO, Luiza. Multiculturalisme et politique éducative dans un contexte global. Une perspective européenne. In: WIEVIORKA, Michel; OHANA, Jocelyne (Orgs.). **La différence culturelle**. Une reformulation des débats. Paris: Balland, 2001, p.448-460.

TOMÁS, Catarina. **"Há muitos mundos no mundo"**. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

_____. As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, Lisboa, n. 32, p. 129-144, 2014.

UN COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC). **General comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood**. CRC/C/GC/7/Rev.1, 20 set, 2006. Disponibilidade em: <<http://tinyurl.com/zbbyp4>>. Acesso em: 01 mar 2017.

UNIÃO EUROPEIA. Bruxelas, 5.2.2008 COM(2008) 55 final. **Um lugar especial para as crianças na acção externa da EU**. 2008. Disponibilidade em:< <http://tinyurl.com/h4eg27r>>. Acesso em: 2 mar.2017.

UNICEF. **A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood**. The Hague: Bernard van Leer Foundation, 2006.

_____. **The State of the World's Children 2016**. Nova York, 2017. Disponibilidade em: <<https://www.unicef.org/sowc2016/>>. Acesso em: 27 fev.2017.

URBAN, Mathias. At sea: What direction for critical early childhood research? **Journal of Pedagogy**, n. 1/2, p.107-121, 2016.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania, **Saber (e) Educar**, Porto, n. 12, p. 109-117, 2007.

_____. **Recomendação**. A Educação dos 0 aos 3 Anos. Lisboa: CNE, 2011.

Recebido em 3 de março de 2017.

Aprovado em 24 de abril d21